

講演へのコメント レッジョ・エミリア・アプローチとの対話：20世紀日本の幼児教育をふりかえる(日本私立学校振興・共済事業団学術研究振興資金研究課題 幼児期の「プロジェクト活動」における課題設定プロセスの研究：日本・イタリア保育実践の比較分析)

著者	太田 素子
雑誌名	東西南北
巻	2014
ページ	124-131
URL	http://id.nii.ac.jp/1073/00003569/

〈講演へのコメント〉

レッジョ・エミリア・アプローチとの対話 20世紀日本の幼児教育をふりかえる

太田素子 所員／現代人間学部教授

—— はじめに

2012年11月30日、イタリアからペダゴジスタ（教育研究者）パオラ・カヴァツォーニ氏をお招きして、和光幼稚園の保育をともに見学し意見を交換した。翌12月1日には、和光大学コンベンションホールで「レッジョ・エミリアの幼児教育に学ぶ」講演会を開催、近隣の幼保園保育者、保育研究者、学生など、受付の名簿で160名を超える盛会になった。

また同日、事前にイタリア語に翻訳して送付しておいた2011年度〈ほし1組〉の実践「海の生き物とかかわる」（担任藤田史子氏）のプロジェクト活動を報告、実践記録をめぐる交流会を開いた。

これらの概要はすでに浅井幸子氏による紹介がある¹⁾。小稿では、この交流を通して筆者自身が考えた事を率直に書き留めておきたい。その多くは、今後実証的に研究し、深めていかなければならない課題である。本題に入る前に、パオラの講演の背景ともなるレッジョ・エミリア・アプローチ（以下レッジョ・アプローチと略す）について、ひとこと紹介しておこう。

レッジョ・エミリア市は北イタリア、ルネサンス発祥の地フィレンツェの北西方向にある小都市で、中世の大学都市として著名なボローニャのすぐ近くである。子どもの歴史を研究する者には、フィレンツェの町人たちが孤児救済事業を世界に先駆けて15世紀に開始した事実は印象深い²⁾。

第二次世界大戦下では、ファシズムに対するレジスタンスが活発な土地だった。

1) 浅井幸子「和光幼稚園とレッジョ・エミリアの幼児教育の出会い——ペダゴジスタ、パオラ・カヴァツォーニ氏をお迎えして」『和光大学心理教育学科 保育実習センター通信』第3号、2013年2月、3-9頁。

2) 前之園幸一郎「ルネサンス期フィレンツェにおける子ども像をめぐる諸問題」『青山学院女子短期大学紀要』vol.53、1999年12月。

敗戦後は住民たちがドイツ軍の打ち捨てた戦車を売って学校建設の資金を生み出したという。母親運動を母胎にして生まれた公立の幼児学校と保育所を舞台に、1960年代から自由な造形活動を特色とする幼児教育が実践された。1991年、ニューズウィーク誌が、「もっとも革新的な幼児教育」と紹介してから世界に知られるようになり、ハーバード大学の乳幼児研究プロジェクト（プロジェクト・ゼロ）がレッジョ・アプローチの組織的な研究を試みるようになった³⁾。2001年には『子どもたちの100のことば』という作品展が世界各地で開催され、2011年には『驚くべき学びの世界』と題する、作品と保育者の記録からなる展示会が開催されている⁴⁾。

実際の保育の形は異なるが、同じ新教育にルーツを持ち、デューイ、ピアジェ、ヴィゴツキーの発達理論に依拠しているという点から、和光学園の教育と共通する原理が底流に流れているのではないかと、研究を始める当初から私たちは予想していた。また造形活動に傾斜したプロジェクト活動という点でも、和光幼稚園と良い比較の対象となると考えたのである。原理的に共通性が大きければ、実践の具体的な差異からそれぞれの性格を深める手がかりを得やすく、比較して実践を振り返る意義も大きいのではないかと考えた。

日本におけるレッジョ・アプローチの影響は、美的環境構成や英才的な芸術教育として流布する可能性もある。美的であることや芸術性はもっと幼児教育の場で追求されるとよいが、形を模倣するまえに、その思想を交流したいと私たちは考えている。

——市民としての子ども

カヴァッツォーニ氏は講演のなかで、子どもをその発達の水準にあるものとして認めると、子どもたちの持つ高い能力の可能性が見えてくると述べる。子どもはどんなに幼くても、主体的にモノやヒト、事柄と関わって、外界に対する認識を構成する力を持っている。大人が子どもに文化を伝えているようでいて、実は子ども自身が大人の働きかけも含んだ周囲にある社会的文化を自らのやり方で獲得している、という事実を強調しているのだ。

社会構成主義に立脚するこの子ども観は、さらに次のような二つの側面を持っていることが、講演の中で印象的だった。一つは、子どもはどんなに幼くても、主体的にモノやヒト、事柄と関わる一個の人格として認められなければならない、という子どもの人格の尊重。氏はそれをさらに強い「子どもの権利」という言葉

3) 例えば、H.Gardner & D.N.Perkins ; *Art, Mind, and Education; Research from Project Zero*. U. of Illinois Press, Chicago.

4) レッジョ・チルドレン『子どもたちの100の言葉』、同『驚くべき学びの世界』ワタリウム美術館、2001年、2011年。

で一貫して表現していた。人権は出生とともに発生するという文言は、私たちが戦後民法の基本的な原則として承知している。しかし、子どもがその子どもらしい発想のままで、社会の一員としてあらゆる場と機会とにおいて尊重されるべきだという感覚が、日本社会にどのくらい浸透しているだろうか。

レッジの人々にとって「子どもの権利」は、日常的な生活原理になっている。例えば、公園や博物館、美術館などは子どもが能動的に関わりながら利用できるスペースに工夫を凝らしている。それは子どもたちの為に恩恵的に用意されているのではなく、公共施設が市民の一員としての子どもの学び方にあった学習環境を用意するのは当然のことと考えられている。レッジを訪問した時、子どもがどのようなやり方でこの施設を利用するか説明する学芸員の方々の表情が生き生きとしていたことは印象的だった。また住宅会社は設計の段階で子どもたちに意見やアイデアを聞く機会を設け、聴き取った子どもらしいアイデアを盛り込んだ街づくりは、大人だけで作るものよりずっと街の人々を幸福にできると確信している（もちろん、子どものアイデアを設計に盛り込む大人の力量を前提にしているが）。

もう一つは、子どもの人格や表現を大切にする文化の中で、子どもらしい能力や資質についての理解が深まっていることだ。カヴァッツォーニ氏の講演に引用された「ラウラと時計」「マティルダの正しい手」のエピソードにみられるように、子どもが思考し仮説を持って外界に対処しているという〈有能な子ども〉を発見し、ナラティブを記録するエピソード記述によってその理解を保育界の共有財産にしてきた。

こうした有能な子ども観は、いわゆる早期教育論とは明確に区別されなければならない。氏は講演の中で、「幼児期は人生や世界への準備段階の一つではなく、すでに人生そのもの」と語り、「急いで幼児期から抜け出させる」「早く子どもたちを義務教育に就学させる」という考え方を「克服するのが私どもの決意」と強い調子で語っていた。

また、子どもの楽観主義や夢をつぶさに記録し、大人も子どもに共感しつつ、子どもの夢をともに楽しむ事に積極的な意味を見いだしている。

研究を始めた当初、私たちはキルパトリックに起源を持つプロジェクト・メソッドと、レッジのプロジェクトの間のズレを必ずしも正確には理解していなかった。また、ドキュメンテーションやアトリエなど、その技法にまず目を奪われた。それらの検討が大切なことはもちろんだが、レッジ・アプローチから生まれた個々の技法を理解する為にも、彼らが「哲学」と語っているその子ども観を中心に、日本の保育実践の思想と比較しながら、差異の理解を深めておくことが大切だと考えている。

——日本の児童中心主義と子ども理解

子どもはどんなに幼くても、主体的にモノやヒト、事柄と関わる一個の人格として認められなければならないという社会構成主義にたつ子ども観、発達観は、日本の学校改革の潮流の中でも、部分的には戦前から共有された認識であった。

比較的早い時期に最も明快にこの事を表明したのは城戸幡太郎であろう。城戸はイエナ・プラン（Jena-Plan）を主導した P.ペーターゼン（Peter Petersen, 1884-1952）を引用しながら、文化の習得を通じて歴史を展開させてゆく主体として子ども、新しい世代の権利を位置づけていた⁵⁾。

また、学びの主体としての子どもの能力や資質についての理解が深まっていく側面についていえば、これも 1920-30 年代の実践の中にその萌芽を見いだす事ができる。例えば、児童の村小学校訓導でのちに子供の村保育園を主催する平田ノブが、大正自由教育の不徹底に言及した次のような言葉は、平田が子ども期特有の学び方について深い理解を持っていたことをうかがわせている。

子供の心の生活は変幻萬化極りなく、奇想は天外に翻って、大人の想像を裏切ります。一分のすきもない大人の作った定規で測るには、あまりに大きすぎ広過ぎ深過ぎます。……（ところが自由教育の主張の広がりの中で—引用者）静的より動的に、注入より開発に、……確かに外見は変化しました。しかし、……元のままの教師の立てた目的に従ひ……大人になる準備の教育をしているのであります⁶⁾。

このように戦間期に生み出された自由教育思想は、子どもの自発的な活動が教育の原動力であることを認め、学習における子どもの主導性を位置づけるところまで部分的には進んだ。しかし、大人と子どもが人格としては対等の尊厳を持つというようなことを——たとえ教育の過程においては限りなくそれに近い関係性を持つ実践があったとしても——明言する必要を意識してはいなかった。

戦後の新教育思想になると、この点で言説は異なってくる。レッジョ・アプローチと接した時、筆者がまず想起したのは戦後日本の芸術教育運動における議論であった。例えば羽仁節子は周郷博と共編著『芸術教育』の巻頭対談のなかで、「芸術教育の軽視は官僚主義を可能にする」という言い方で、戦争への突入を許

5) 城戸幡太郎「社会的教育学」『教育学』岩波書店、1937 年。拙稿「城戸幡太郎の社会的教育学と保育問題研究会」太田素子・浅井幸子共編著『保育と家庭教育の誕生』第 5 章 2 節、藤原書店、2013 年参照。

6) 平田ノブ「合科学習の実際」『教育の世紀』第 2 巻 4 号、1924 年、この点に関して前掲『保育と家庭教育の誕生』第 5 章 1 節参照。

した過去の教育への批判を表現している⁷⁾。かけがえのない個人の感性や情熱の表現を自由に保障する社会であってこそ個人の人權が守られる。羽仁はそのことを、「人權の状態は、すべての人が芸術家でありうる（可否かという）こととかわる」という表現で論じていた。「形式主義的な学校はなぜ楽しくないか、人間が芸術的であることを禁じられているからだと言っても過言ではない。」「功利主義や退廃的文明、アメリカナイズに打ち勝つためには芸術教育しかない」し、「平和を守るためには、芸術心の欠如の克服が必要」で、何故かというそれは「想像力の貧困に陥っている」ところに、また「未来を広く思考する力の欠如」に戦争を許す条件が胎胚しているからだというのだ⁸⁾。

「人間の喜び、悲しみの表現は一つの芸術」と語る羽仁と、「日常生活の中に人間らしい様々な美を求めること」と語る周郷は、その芸術観に微妙な違いがあると筆者は考えているが、ともに単なる教科ではない〈教育の方法としての芸術教育（「芸術は教育の方法」）〉を求めている⁹⁾。

このように戦後直後の日本の芸術教育論は、レッジョの哲学と対話可能な質を有していた。一人ひとりの微妙で固有の感情や認識、感性や情熱の表現を大切にすることが子どもの人權を尊重することであり、官僚主義に陥らない平和を尊重する社会の形成の保障につながる。そして個の自由な表現活動を、教育のあらゆる領域の学びの「方法」とすることで、生き生きとした楽しい学校教育が可能になるというのである。

——未来の主権者としての子ども

このような「表現を通じた教育」という考え方は、戦前戦後を通じて生活綴り方教育の思想ともつながるものであった。生活綴り方教育の中には、綴ることを通じて教科学習を主体的な学びとする南方系の綴り方運動と、生活を見つめ綴ることを通じて生きる主体を形成する北方系の綴り方運動があるといわれるが¹⁰⁾、いずれにしても綴るという表現活動は学びの方法、教育の方法として教育活動全体に有効な方法だと考えられていた。

もともと、北原白秋や鈴木三重吉ら芸術教育家たちが創刊した雑誌『赤い鳥』の児童自由詩欄に、地方農村の教師が貧しい子どもたちの日常生活を表現した詩を投稿したことから生活綴り方教育運動が生まれたといわれる。従って、「表現

7) 羽仁節子「序に代えて（巻頭対談）」羽仁節子・周郷博『芸術教育』牧書店、1953年、1-18頁。

8) 羽仁節子「芸術教育を思う」前掲 羽仁節子・周郷博『芸術教育』54-71頁。

9) 周郷博「芸術教育——新しい明日のために」前掲 羽仁節子・周郷博『芸術教育』19-50頁。

10) 中内敏夫『生活綴り方成立史研究』明治図書、1970年。同『生活綴り方』国土社、1976年、国土新書。

すること」を通じて認識や感性を育むという点では、芸術教育運動と生活綴り方運動はルーツをともにしている。戦後、この生活綴り方教育を学んだ保育問題研究会¹¹⁾ (のち東京保育問題研究会) の実践記録の中に、子どもの人格の尊重や、大人と子どもがともに生活と学びを共同してつくりだす保育の思想が明確に表れてくる。

畑谷光代は豊川保育園出発直後の困難が新しい境地を拓いたことにふれている。教材が何もない環境の中で、子どもたちは戦争の廃材をおもちゃに次々と遊びを考案していく。畑谷は子どもの創造力に驚くとともに、子どものもつ能力への信頼を増した。『伝えあい保育の誕生』¹²⁾ のなかで、畑谷はこの経験を子どもたちと「同じ床にたって」とともに生活をつくりだすことの心地よさ、子どもと話し合い、意見を交換しながらつくりだす保育の可能性を発見したと書く。戦後の人権思想の深まりの中で、子どもと大人の協働の可能性が保育の思想として自覚されたと見ることが出来る。

畑谷も所属する東京保育問題研究会の会長で、「伝えあい保育」という言葉を生み出した児童心理学者乾孝は、会の保育理念として晩年になって「民主主義的な主権者の形成」という結論に到達していた¹³⁾。レッジョ・アプローチの理念を「市民として子どもを育てる」方法だと説明したのはJ.S.ブルーナーであると、参加者の質問に答えるなかでカヴァッツォーニ氏は語っていた¹⁴⁾。戦後日本の保育思想の一つである「民主主義的な主権者の形成」という理念が「市民として子どもを育てる」という理念とどこで重なり、ズレがあるとすればどこにあるのか。レッジョに接することで、改めて子どもの自己表現を子どもの権利として捉える人権感覚や、子どもの自己表現と教育の関係に視点を据えて戦後保育実践の歴史を考える課題をいただいた。

—— 知的な子どもの発見と子どもの想像力について

レッジョ・アプローチを早い時期に日本に紹介した木下龍太郎は、1960-70年代の東京保育問題研究会の実践のなかにレッジョ・アプローチと同質の知的な保育が芽生えていたと指摘していた。その指摘の意味について、最近さらに詳細

11) 畑谷光代『伝えあい保育の誕生』文化書房博文社、1968年、97頁。

12) 同上、73-76頁。

13) 乾孝『伝えあい保育の構造——未来の主権者を育てる保育』いかだ社、1981年、156頁。

14) 出席者から保育目標はどう考えるのかと問われたカヴァッツォーニ氏は、「保育目標を予め考えることはしない。そのような考え方はアメリカ教育の評価論につながる。ただ、私たちの教育活動に強い関心を寄せたJ.S.ブルーナー氏は、レッジョの保育目標は『市民を育てること』だと評している」と回答した（録音テープによる）。

な検討をおこなった著作が勅使千鶴らによって出版されている¹⁵⁾。その中でも言及されているが、例えば高瀬慶子の著名な実践——ひとりの子どもがクレヨンで土に蒔いた行動を受け止めて、豆と一緒におせんべいやチョコレート、お金まで土に埋めてみた実践——や、丸尾ふさの実践——暖かい川の水と冷たい川の水があることに気付いた子どもの発見に繋げて、川の流れの速いところ、遅いところができる原因を考えた実践——など、幼児教育でも具体的な経験に即して、疑問を話し合いや調べ活動を通じて探求する取り組みは日本でも試みられていた。しかし、レジジョ・アプローチのように子ども期特有の認識をおしひろげ、作品として客観化しながら、学びの主体を育ててゆくというより、「客観的な事実」をどう主体的に発見してゆくかという、認識力の育成に限定されてゆく傾向が見受けられる。

本格的な知育が日本ではなかなか成立しないことについては、長田新『新知育論』(1939年)から上野浩道『知育とは何か——近代日本の教育思想をめぐって』(1990年)まで、近代日本教育の本質的な問題として論難する研究が、その時々発表されている。筆者は幼児に接する親や保育者が知性的でなくては、子どもの知的な興味をそれとしてみつけること、認めることが出来ないのだろうと考えながら保育者養成に従事している。近世史に関心を持つ者としては、「才徳二元論」の儒教的修養観は何と重い伝統であることか、といった感想も持つ。しかし、グローバル化の中で西欧社会から発信された学力論争の火種は、日本の教養概念を大きく変化させていくのだろう。おそらく今後は幼児教育の中でも「知的な教育」が重要視されていく変動期の中で、自主的で能動的な知性、認識と共感を切り離さない対話型の知性を育んだ実践を掘り起こし、丁寧に解析してゆく必要があると考えている。

ところで、レジジョの子どもたちが実践の中で見せる「知性」は、目的合理性の思考力とでもいうような「科学」に直接つながるものばかりでなく、想像力を膨らませて現実と空想を「まじめに」行き来するような、子ども独特の認識世界がある。光は光の極少の粒の小人が猛スピードで走ると考えたマルコとルチアの仮説(プロジェクト「光のアトリエ」)、噴水の水は地下を走るパイプが細くなって勢いを付けると考えたフィリップの仮説(プロジェクト「小鳥の遊園地」)など、想像を言葉と絵で表現し、具体的な装置を工作して確かめている¹⁶⁾。

日本の保育実践においても、子どもの空想を楽しむ取り組みに出会うことはある。『グリとグラ』の作者山脇百合子の子ども理解、『ヘナソール探検隊』の著者

15) 勅使千鶴、亀谷和史、東内留璃子編著『「知的な育ち」を形成する保育実践——海卓子、畑谷光代、高瀬慶子に学ぶ』新誠書社、2013年。この著作の浅井幸子による書評も参照されたい、幼児教育史学会紀要『幼児教育史研究』第8号、2013.11。

16) 「光のアトリエ」前出『驚くべき学びの世界』205頁、「小鳥の遊園地」前出『子どもたちの百のことは』2001年版、134頁。

岩附恵子の子ども理解など、子どもの思考を良く捉えていることに感心し、しばし子どもの想像の世界をともに楽しめる作品である。ただ、作者・著者のまなざしは、想像力豊かな思考で現実の生活課題を解決する方向に向かう。またそのプロセスでユーモアや仲間の共感を楽しむ。想像力というのは、現実にはないものをイメージする力だから幼児期の子どもの思考力の発達の焦点だと（ピアジェ、ヴィゴツキーをそのように理解して）考えるのだが、子どものどのようなイメージに注目して対話でそれを広げて行くのか、そこに「知的な教育」の鍵があるのではないか。ひき続き子どもの想像力のとらえ方の比較について考えて行きたい。

そのほか、レッジョ・アプローチを丁寧に吟味することで、改めて日本の保育実践を再考してみたいと示唆を得るテーマはいろいろあり得る。たとえば、ジャン・ロダーリとの出会いによってレッジョ・アプローチは言葉の表現以上に、描画と造形表現の世界を豊かに開拓した。日本の保育実践でとりくまれた「話し合い保育」（『伝えあい保育』の前身）の「お話作り」と戦後初期の絵画教育にはこのような出会いはなかったのだろうか。また、日本の保育も子どもの記録をとること、それを交流することは活発だが、レッジョのドキュメンテーションと日本の実践記録の文化は何が重なり、何が異なっているのだろうか。レッジョ・アプローチを直接模倣するというより、日本の実践を再考しつつ豊にして行きたいと願っている。

[おおた もとこ]